



ISSN - 2175-6600

Vol.17 | Número 39 | 2025

Submetido em: 17/12/2024

Aceito em:09/06/2025

Publicado em: 10/06/2025

## Percepções de coordenadores escolares acerca de suas interações com docentes iniciantes em escolas de ensino médio da rede pública estadual do Ceará

### The perceptions of school coordinators about their interactions with beginning teachers in high schools in the state public network of Ceará

### Las percepciones de los coordinadores escolares sobre sus interacciones con profesores principiantes en escuelas secundarias de la red pública estatal de Ceará

*Daniel Martins Braga<sup>1</sup>  
Elcimar Simão Martins<sup>2</sup>  
Osmar Hélio Alves Araújo<sup>3</sup>*

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe18839>

**Resumo:** O início na carreira do magistério é uma etapa importante no processo de desenvolvimento profissional do docente iniciante. Assim, esse profissional requer relevante atenção por parte da coordenação escolar, com ações de apoio e acompanhamento conhecidas na literatura como indução docente, as quais são essenciais para o desenvolvimento profissional desses profissionais. Esta investigação objetiva compreender as percepções de coordenadores escolares acerca das suas interações com docentes iniciantes em escolas de ensino médio da rede pública estadual do Ceará. O estudo adota uma abordagem qualitativa dos dados, metodologicamente caracterizada como estudo de caso. Para a coleta de dados, utilizou-se de levantamento bibliográfico, análise documental, questionário online e entrevista junto a sete coordenadores escolares participantes. O campo da pesquisa foram três escolas de ensino médio da Secretaria da Educação do Estado do Ceará - Seduc-CE, localizadas na sede do município de Canindé. Os dados alcançados dão conta de que os coordenadores escolares participantes realizam práticas de indução docente como: apresentação da cultura escolar; acolhimento; diálogo permanente para alinhamentos e trocas de experiências; planejamento conjunto; integração do docente iniciante junto aos demais membros do grupo de

<sup>1</sup> Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7965550916654929>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4769-9595>. Contato: [daniel.braga@prof.ce.gov.br](mailto:daniel.braga@prof.ce.gov.br)

<sup>2</sup> Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6354389593320758>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5858-5705>. Contato: [elcimar@unilab.edu.br](mailto:elcimar@unilab.edu.br)

<sup>3</sup> Universidade Federal do Piauí. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0422935292610713>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3396-8205>. Contato: [osmarhelio@hotmail.com](mailto:osmarhelio@hotmail.com)



professores; acompanhamento observacional em sala de aula e apresentação de *feedback*. Entretanto, essas práticas não ocorrem de modo institucionalizado, planejado e sistematizado, mas sim de maneira diversificada, pontual, aleatória ou, em algumas situações, nem acontecem. Defende-se aqui a importância e a necessidade de mais pesquisas para aprofundamento acerca da temática em questão, haja vista que, na rede Seduc-CE, não há políticas públicas que fomentem práticas de indução profissional docente.

**Palavras-chave:** Coordenação escolar. Práticas de indução docente. Docente iniciante.

**Abstract:** The beginning of a teaching career is an important stage in the professional development process of beginning teachers. Therefore, these professionals require significant attention from school coordinators, with support and monitoring actions known in the literature as teacher induction, which are essential for the professional development of these professionals. This research aims to understand the perceptions of school coordinators about their interactions with beginning teachers in high schools in the state public network of Ceará. The study adopts a qualitative approach to data, methodologically characterized as a case study. For data collection, a bibliographic survey, document analysis, online questionnaire and interviews with seven participating school coordinators were used. The research field was three high schools of the Ceará State Department of Education - Seduc-CE, located in the city of Canindé. The data obtained show that the participating school coordinators carry out teacher induction practices such as: presentation of school culture; welcoming; ongoing dialogue for alignment and exchange of experiences; joint planning; integration of the beginning teacher with the other members of the group of teachers; observational monitoring in the classroom and presentation of feedback. However, these practices do not occur in an institutionalized, planned and systematized manner, but rather in a diversified, punctual, random manner or, in some situations, do not occur at all. We defend the importance and need for further research to deepen the topic in question, given that, in the Seduc-CE network, there are no public policies that promote professional teacher induction practices.

**Keywords:** School coordination. Teacher induction practices. Beginning teacher.

**Resumen:** El inicio de una carrera docente es una etapa importante en el proceso de desarrollo profesional de un docente principiante. Por ello, este profesional requiere una atención relevante por parte de la coordinación escolar, con acciones de apoyo y seguimiento conocidas en la literatura como inducción docente, que son esenciales para el desarrollo profesional de estos profesionales. Esta investigación tiene como objetivo comprender las percepciones de los coordinadores escolares sobre sus interacciones con profesores principiantes en escuelas secundarias de la red pública estatal de Ceará. El estudio adopta un enfoque cualitativo de los datos, caracterizado metodológicamente como un estudio de caso. Para la recolección de datos se utilizó una encuesta bibliográfica, análisis documental, cuestionario en línea y entrevistas a siete coordinadores escolares participantes. El campo de investigación fueron tres escuelas secundarias de la Secretaría de Educación del Estado de Ceará – Seduc-CE, ubicadas en la sede del municipio de Canindé. Los datos obtenidos muestran que los coordinadores escolares participantes realizan prácticas de inducción docente como: presentación de la cultura escolar; recepción; diálogo permanente para alineamientos e intercambios de experiencias; planificación conjunta; integración del docente principiante con los demás miembros del grupo docente; Monitoreo observacional en el aula y presentación de retroalimentación. Sin embargo, estas prácticas no ocurren de manera institucionalizada, planificada y sistematizada, sino de manera diversificada, puntual, aleatoria o, en algunas situaciones, no ocurren en absoluto. Se defiende aquí la importancia y necesidad de futuras investigaciones que profundicen en el tema en cuestión, dado que en la red Seduc-CE no existen políticas públicas que promuevan prácticas de inducción profesional docente.

**Palabras clave:** Coordinación escolar. Prácticas de inducción docente. Profesor principiante.

## 1 APRESENTAÇÃO

O início na carreira docente é uma etapa importante no processo de desenvolvimento profissional do sujeito ingressante. Segundo Cavalcante *et al.* (2023), esse período é repleto de novas experiências e aprendizados e ainda caracterizado por tensões, medos e desafios. Por essas e outras razões específicas voltadas ao docente iniciante, esse profissional requer relevante atenção no contexto escolar.



Braga (2024) afirma que na rede pública estadual de ensino básico do Ceará, os ocupantes do cargo de coordenador escolar<sup>4</sup> possuem diversas responsabilidades diretas e indiretas, as quais incluem as questões pedagógicas, administrativas, relacionais, burocráticas, financeiras, de rotina etc. Assim, dentre suas atribuições, cabe a esse agente o acompanhamento e o apoio às primeiras experiências de docentes iniciantes.

Considerando que o coordenador escolar é um dos responsáveis pela promoção da formação continuada na escola (Almeida; Placco, 2009), bem como dar assistência didático-pedagógica aos professores (Libâneo, 2004), apesar do complexo contexto vivenciado pelas coordenações escolares nas várias modalidades de ensino que integram a rede da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE), é a dimensão pedagógica aquela em que esse agente deve se concentrar com prioridade, em detrimento das demais. Portanto, compreende-se que esse profissional deve oferecer suporte mediante ações colaborativas direcionadas aos docentes iniciantes.

Segundo Castro e Farias (2024), o processo de ingresso na carreira do magistério é marcado por sentimentos antagônicos que vão desde o entusiasmo pela conquista de uma primeira experiência profissional ao medo e solidão diante da necessidade de enfrentar dilemas que são impostos nesse período. Dessa forma, contar com processos formativos de apoio e acompanhamento ao docente iniciante, conhecidos na literatura como indução docente (García, 1999; Cruz, Farias e Hobold, 2020), é essencial para o desenvolvimento profissional daquele que ingressa na profissão.

Face ao exposto, considerando a figura do coordenador escolar como profissional de implicações contributivas na atuação dos docentes na escola, esta investigação objetiva compreender as percepções de coordenadores escolares acerca das suas interações com docentes iniciantes em escolas de ensino médio da rede pública estadual do Ceará. Para isso, estruturam-se quatro seções: introdução, com a apresentação da temática; revisão bibliográfica, apresentando um aporte teórico sobre coordenação escolar, docente iniciante e processo de indução; metodologia, com a classificação da pesquisa e percurso traçado pelos pesquisadores; resultados e discussões, organizados em dois eixos temáticos diante das informações obtidas junto aos coordenadores escolares participantes, à literatura e aos documentos consultados; conclusão e referências.

---

<sup>4</sup> A Secretaria da Educação do Estado do Ceará - Seduc, a partir do Decreto nº 29.451, de 24 de setembro de 2008, utiliza a nomenclatura "coordenador escolar" para designar o cargo de "coordenador pedagógico".



## 2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

No estado do Ceará, mais precisamente no âmbito da Seduc-CE, as atribuições da coordenação escolar são previstas em diretrizes institucionais e legais, as quais contribuem para sulevar seu trabalho, como por exemplo: a Cartilha de Orientações para o Suporte Pedagógico (2013); Modelo de Regimento Escolar (2020); Lei Estadual nº 17.986, de 24 de março de 2022 e Decreto Estadual nº 35.048, de 14 de dezembro de 2022.

Consta na Cartilha que as “[...] horas-atividade<sup>5</sup> previstas na carga horária dos professores destinadas ao planejamento, formação contínua e preparação de materiais didático-pedagógicos, na escola”, devem acontecer sob a orientação da coordenação escolar (Ceará, 2013, p. 3).

Em 2020, a Seduc-CE socializou um documento intitulado Modelo de Regimento Escolar, com o objetivo de servir como base para que cada estabelecimento de ensino elabore o seu próprio Regimento Escolar. Na subseção que trata da coordenação escolar, o documento define a função da coordenação como “[...] uma instância integradora e articuladora das ações pedagógicas e didáticas na escola, constituindo-se como agentes de reflexão e intervenção no processo de ensino e aprendizagem, de acordo com as diretrizes da proposta pedagógica da escola” (Ceará, 2020).

A Lei nº 17.986, de 24 de março de 2022, estabelece as atribuições gerais dos cargos de provimento em comissão nos estabelecimentos de ensino público do Ceará que fazem parte da estrutura organizacional da Seduc-CE. Entre esses cargos estão os de diretor escolar, coordenador escolar, assessor administrativo-financeiro e secretário escolar, e detalha algumas competências dos coordenadores escolares, a saber: “Assessorar o Diretor Escolar; coordenar, promover, acompanhar e avaliar o planejamento de ensino e a sua execução, bem como a execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico, orientando as atividades dos demais colaboradores; e exercer outras atribuições que lhes forem conferidas ou delegadas” (Ceará, 2022, p. 1).

O Decreto nº 35.048, de 14 de dezembro de 2022, alterou a estrutura organizacional e aprovou o regulamento da Seduc-CE. Nesse decreto, são atribuídas ao coordenador escolar as seguintes responsabilidades:

Art. 95. Compete ao Coordenador Escolar:

---

<sup>5</sup> O termo hora-atividade se refere ao tempo da carga horária do docente destinado a atividades extraclasse, conforme a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.



- I - coordenar, promover, acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem, bem como a execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico, orientando as atividades dos demais colaboradores, em articulação com as diretrizes da Secretaria da Educação e com o Plano Estadual de Educação;
- II - aprimorar as ações pedagógicas com foco no desenvolvimento de competências, habilidades e desempenho acadêmico dos estudantes e no aprimoramento das competências socioemocionais, visando à melhoria da aprendizagem articulados com as diretrizes da Secretaria da Educação;
- III - desenvolver estratégias em articulação com os professores para o fortalecimento e a recuperação das aprendizagens dos educandos; e
- IV - promover, em articulação com outros sujeitos, a formação continuada e o desenvolvimento dos professores, com vistas a impactar nos resultados educacionais, aprimorando o processo de ensino e de aprendizagem (Ceará, 2022, p. 38).

Identifica-se aí a responsabilidade de promover a formação continuada dos professores, incluindo os iniciantes, oferecendo suporte pedagógico e acompanhamento. Essa colaboração visa aprimorar as práticas docentes e impactar positivamente os resultados educacionais, contribuindo para a integração e o desenvolvimento profissional dos professores na escola.

As diversas tarefas atribuídas aos coordenadores escolares nos estabelecimentos de ensino médio da rede Seduc-CE também estão descritas nos documentos internos de cada escola, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Regimento Interno Escolar, onde constam ações contributivas voltadas ao professor.

Estudo de Castro (2022) destaca a grande quantidade de demandas de responsabilidade exclusiva do coordenador, as quais devem ser integralmente cumpridas no ambiente escolar. Observa-se que as atribuições relacionadas aos aspectos pedagógicos se sobressaem em relação às demais responsabilidades.

Na escola, o coordenador escolar assume a responsabilidade sobre os processos formativos desenvolvidos por meio de momentos de planejamento e atividades de apoio pedagógico, assim como em ocasiões de reflexão coletiva sobre a prática. A promoção da formação continuada em serviço, as reuniões de professores de áreas afins para o trabalho multidisciplinar, a avaliação do trabalho individual e em grupo para identificar e corrigir possíveis fragilidades são certamente iniciativas da coordenação escolar que contribuem para o desenvolvimento profissional tanto de docentes experientes quanto de iniciantes na carreira.

A fase inicial e outras fases da vida profissional de um docente são objeto de estudo de muitos pesquisadores, como García (1999), Huberman (1995), Nóvoa (2000), Silva (1997), Tardif (2014), entre outros, os quais identificaram que essas fases são repletas de experiências e outros elementos que influenciam os caminhos constantemente construídos.



O início da carreira é um processo de construção e consolidação de saberes teóricos e práticos da profissão. Para Tardif (2014, p. 86), é nesse momento que “muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho”. Na história profissional de um docente, esse período é importante, tendo a condição de ser, inclusive, determinante para o seu futuro e sua relação com o trabalho.

Huberman (1995) distingue em cinco fases o “ciclo de vida profissional dos professores”, em que a primeira fase é denominada de “entrada” e vai de um a três anos de carreira. Essa fase é considerada um momento de “exploração”, constituído em duas dimensões: “sobrevivência” e “descoberta”. Nesse ciclo, temos a seguinte categorização: “entrada” (de 1 a 3 anos de profissão), “estabilização” (de 4 a 6 anos), “diversificação” (de 7 a 25 anos), “serenidade e distanciamento afetivo” (25 a 35 anos) e “desinvestimento” (35 a 40 anos).

A entrada na carreira é considerada por Huberman (1995) como um momento de “exploração” em que os professores realizam uma investigação da profissão e experienciam vivências marcadas pela necessidade de “sobrevivência” e “descobertas”.

Para Castro e Farias (2024), sendo a formação de professores uma das atribuições essenciais e prioritárias do coordenador pedagógico, ele é, portanto, um membro fundamental no acolhimento do docente iniciante e nos processos formativos no início da carreira docente. Isso inclui o desenvolvimento de ações de apoio e estratégias voltadas para uma melhor adaptação do docente à nova realidade de trabalho.

As autoras ainda afirmam que o coordenador pedagógico desempenha um papel ímpar no momento de aprendizagem da docência por parte do iniciante, sendo fundamental para fortalecer o profissional recém-ingresso e prevenir sua evasão, muitas vezes resultante da falta de acompanhamento das práticas pedagógicas no início da carreira.

Para ajudar os docentes iniciantes a superar as dificuldades, o coordenador pedagógico deve realizar um acompanhamento orientador, levando em consideração as particularidades dessa fase. Esse processo de acompanhamento do docente iniciante é entendido como indução profissional docente, que Wong (2020, p. 3) define como “processo de formação e apoio sistemático, coerente e abrangente, que continua por 2 a 3 anos” e André (2012, p. 115) descreve como um momento de “suporte e acompanhamento aos professores no início da carreira”.

O trabalho do coordenador escolar envolve práticas de indução docente na escola, já que esse lócus é considerado um espaço de formação (Imbernón, 2010). Ele deve ser



sensível às necessidades pedagógicas do docente iniciante e, de modo colaborativo e formativo, deve criar possibilidades de acolhimento que contribuam para suprir as dificuldades desses docentes em contexto de trabalho.

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa, uma vez que se interessa e valoriza a subjetividade dos participantes e dos pesquisadores. Para Minayo (2007), essa abordagem busca responder a questões específicas, focando em um nível de realidade não quantificado, por considerar que as experiências humanas não podem ser completamente explicadas apenas com números, variáveis ou dados objetivos. A autora defende que existe um nível mais profundo, onde estão os sentidos, as interpretações e os significados que as pessoas atribuem ao que vivem, sentem e fazem.

Em relação ao método utilizado, tomou-se a decisão pelo estudo de caso, que, conforme explicado por André (2013), o contato direto entre o pesquisador, os eventos e as situações investigadas permite descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar as interações ocorridas e suas representações, sem as dissociar do contexto em que se manifestam.

Para a coleta de dados, utilizou-se levantamento bibliográfico, análise documental, questionário online e entrevista realizada com coordenadores escolares participantes da pesquisa. O levantamento bibliográfico (Marconi; Lakatos, 2003) serviu para a imersão dos pesquisadores na literatura e nos saberes já consolidados sobre assuntos envolvendo o coordenador escolar e suas interações com o docente iniciante; os dilemas dos primeiros anos na docência e práticas de indução profissional.

Sobre a análise documental (Lüdke; André, 1986), esta elencou as atribuições da coordenação escolar mediante consultas realizadas em documentos institucionais elaborados pela Seduc-CE, como a Cartilha de Orientações para o Suporte Pedagógico (2013) e Modelo de Regimento Escolar (2020), bem como nas normativas previstas na Lei Estadual nº 17.986, de 24 de março de 2022, e no Decreto Estadual nº 35.048, de 14 de dezembro de 2022.

Junto aos coordenadores escolares participantes, os pesquisadores optaram pela aplicação de questionário online com questões abertas e fechadas (Marconi; Lakatos, 2003) para a coleta de dados referentes ao perfil pessoal e profissional dos participantes e entrevista semiestruturada (Marconi e Lakatos, 2003), no intuito de identificar as



percepções de coordenadores escolares acerca das suas interações com os docentes iniciantes.

O campo da pesquisa foram três escolas de ensino médio da rede Seduc-CE, localizadas na sede do município de Canindé, as quais foram escolhidas a partir das seguintes delimitações: 1) Escola pública estadual de ensino médio localizada na zona urbana, escolhida por questões de conveniência em relação à rotina de trabalho deste pesquisador (de segunda a sexta-feira, das 7h às 17h); 2) Escola pública estadual de ensino médio que conte com docentes em seu quadro profissional com no máximo três anos de experiência na carreira docente; 3) Escolas nas quais a direção escolar assine termo de anuência para a realização da pesquisa.

Quanto à definição dos participantes, foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: 1) vínculo empregatício como efetivo ou temporário na rede pública estadual de ensino do Ceará; 2) mínimo de um ano atuando no cargo de coordenador escolar no estabelecimento de ensino em que está lotado; 3) assinar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais; 4) responder ao questionário online e participar da entrevista semiestruturada. Dessa forma, participaram desta pesquisa sete coordenadores escolares dos dez que atuavam nas escolas-campo, tendo em vista que três não satisfizeram os critérios de inclusão.

Os resultados obtidos foram analisados de acordo com o Método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2011), que envolve as seguintes etapas: 1) Pré-análise: fase de organização do material para posterior utilização; 2) Análise: processo de sistematização das respostas; 3) Interpretação dos resultados encontrados.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a coleta dos dados, as informações foram organizadas, interpretadas e analisadas. Os coordenadores escolares participantes foram devidamente identificados pelo termo “CE nº”, considerando que “nº” foi determinado pela ordem de resolução do questionário online.



#### 4.1 Caracterização dos perfis pessoal e profissional dos coordenadores escolares participantes

Participaram da pesquisa três homens e quatro mulheres. O levantamento étnico-racial realizado dá conta da participação de seis participantes que se autodeclararam pardos, enquanto apenas um se autodeclarou branco.

No que se refere aos cursos de formação inicial, há uma concentração nas Licenciaturas em Pedagogia, Matemática e Letras/Língua Portuguesa. Araújo (2019) destaca que no Brasil ainda não há uma formação específica de graduação visando formar profissionais para atuar no cargo de coordenador escolar, cabendo à formação continuada a especialização de docentes interessados em assumir esse cargo. Quanto aos cursos de pós-graduação *lato sensu*, todos possuem formação em áreas relacionadas à gestão escolar e afins, e seis dos participantes possuem outro curso de especialização com relação direta com os seus respectivos cursos de formação inicial, e um possui formação em nível *stricto sensu* em nível de mestrado.

Um aspecto importante a ser destacado é que nenhum dos sete coordenadores escolares possui formação específica em coordenação pedagógica, com carga horária integral e exclusivamente externa para a preparação e qualificação para as funções do cargo.

Vale salientar que, apesar da existência de cursos de especialização específicos na área da coordenação escolar, Tozetto e Kailer (2019, p. 361) afirmam que “[...] a amplitude dos saberes do coordenador pedagógico desafia as possibilidades de formar um profissional para diversas funções, como docente, gestor e pesquisador”.

Sobre as formações inicial ou continuada destinadas à formação de coordenadores escolares, Braga (2024) alega que, diante das diversas atribuições que esses agentes possuem na rede Seduc-CE, independentemente de qual for a sua formação, ela somente conseguirá contribuir em parte para a sua preparação e desenvolvimento profissional.

Ao considerar, exclusivamente, a trajetória temporal na carreira docente, pode-se inferir que os coordenadores escolares participantes da pesquisa são experientes, pois possuem pelo menos dez anos de atuação no magistério.



## 4.2 Percepções dos coordenadores escolares participantes acerca de suas interações com docentes iniciantes

Nesta seção, apresenta-se a compreensão dos sujeitos participantes sobre o período inicial da docência na vida de um professor, algumas de suas práticas de indução profissional direcionadas ao docente iniciante, os desafios e as possibilidades existentes para as interações sistematizadas com os docentes iniciantes.

Em relação à compreensão dos coordenadores escolares participantes sobre o período inicial da docência para a vida de um professor, tem-se:

Eu acho que os primeiros dias e até mesmo o primeiro mês, ele é de fundamental importância. É ali [primeiros dias, meses, na regência em sala de aula] que ele vai ter o divisor de águas. Se realmente os quatro anos de faculdade que ele fez realmente foram “a faculdade” [referindo-se à qualidade da formação vivenciada durante o curso de licenciatura]. Porque é na prática que você se encontra. Faculdade nenhuma lhe ensina a ser professor. Ela vai preparar intelectualmente, mas dizer que você vai chegar na escola sabendo o que é o diário, sabendo o que é o planejamento estruturado, sabendo o que é um mapeamento dos estudantes, sabendo o tom que você deve ter com os alunos, para não ser arrogante com eles, para não destratar eles, porque tudo que você fizer pode se virar contra você. Então, esse primeiro mês, ele é de fundamental importância. [...] Os primeiros dias de sala de aula, eles são importantíssimos, porque é ali onde você vai construir o seu perfil profissional, é ali onde você vai conseguir construir a resolutividade de conflitos, é ali onde você vai construir como você quer os seus alunos nas suas aulas, é ali onde você vai construir o seu nome (CE nº 1).

Eu compreendo que o período inicial da docência é um momento, assim, muito delicado na vida do profissional. [...] Na minha experiência de coordenação pedagógica, eu já recebi muitos professores iniciantes e são professores que chegam na escola com muita boa vontade de fazer as coisas acontecerem, de fazer o processo pedagógico acontecer a contento e com dificuldades, com temores. (CE nº 3).

Compreendo como uma fase muito importante, de descoberta de aptidões e superação de desafios (CE nº 6).

Todos nós, quando iniciamos uma nova atividade profissional, encontramos pelo caminho diferentes desafios, seja qual for essa atividade. O primeiro grande desafio é a falta de experiência que nos encaminha para um período experimental de práticas a fim de compreendermos o que dá certo ou não (CE nº 7).

Percebe-se que o CE nº 1 e a CE nº 7 consideram a fase de entrada na carreira do magistério como um momento fundamental para o docente iniciante. Tardiff (2014) reflete que esse início implica até na permanência ou não do profissional na carreira.



A CE n° 3 relata a “boa vontade de fazer as coisas acontecerem” apresentada pelo docente iniciante ao chegar no espaço escolar. Esse apontamento vai ao encontro da dimensão da “descoberta”, categorizada por Huberman (1995).

Um “momento assim, muito delicado” é o que também diz a CE n° 3 sobre essa etapa profissional. Indicando ainda que essa chegada acontece repleta de dificuldades e temores. Já a CE n° 6 cita a “falta de experiência” e os “diferentes desafios” presentes. Fato que também é citado por García (1999), quando ele afirma que nos primeiros anos de profissão acontece a transição do sujeito da sua condição de estudante para a de professor.

A CE n° 6 complementa sua declaração, afirmando que esse período é de “descobertas de aptidões e superação de desafios”, enquanto a CE n° 7 diz ser esse um “período experimental”, servindo para identificar as práticas que dão certo e as que não dão. Ambas as declarações reforçam o que afirmam García (1999), Huberman (1995), Nóvoa (2000), Silva (1997), Tardif (2014), estudiosos sobre o assunto.

Algumas declarações do CE n° 1 destacam-se, pois, em vários momentos, ele questiona a qualidade da formação recebida nos cursos de licenciatura. Ele afirma, por exemplo: “É ali [primeiros dias, meses, na regência em sala de aula], onde ele vai ter o divisor de águas. Se realmente os quatro anos de faculdade que ele fez realmente foram 'a faculdade' [referindo-se à qualidade da formação vivenciada durante o curso de licenciatura]”; “Porque é na prática que você se encontra”; “Faculdade nenhuma lhe ensina a ser professor”. Nota-se que o CE n° 1 critica as limitações existentes na preparação de professores nos cursos de formação inicial e reconhece, sem excluir a importância da licenciatura, a construção e consolidação dos saberes das práticas experimentais.

Fato é que os cursos de licenciatura são frequentemente criticados por não conseguirem preparar por completo os profissionais que os concluem, pois essa formação inicial não é suficiente para atender todas as demandas da profissão docente, como afirmam Perrelli *et al.* (2013) e Pimenta (2005). Assim, é importante reconhecer a prática como meio essencial e potencializador para a construção e desenvolvimento da identidade profissional docente.

Conforme afirmam Placco, Almeida e Souza (2011), o coordenador pedagógico é o responsável por articular, formar e transformar a cultura escolar mediante o seu trabalho, cabendo a ele estar próximo, na escola, dos docentes iniciantes.

Os coordenadores escolares participantes foram convidados a compartilhar algumas de suas práticas de indução profissional:



Na nossa escola, muitas vezes, nós temos a prática de, quando chega um professor iniciante, a primeira aula, a gente ir com ele para a sala de aula. Senta com o professor antes, prepara o material e na primeira aula você vai com ele. Passa ali uns 20 minutos ou, até mesmo, a aula toda com ele ali, com os alunos. Faz a apresentação do professor e passa um tempinho lá com ele para que o mesmo possa ir sentindo a temperatura da turma, sentindo um momento dos estudantes, para depois ele começar a caminhar. [...] Muitas vezes, senta-se com o professor para conversar com ele, alinhar com ele, situações como provas, como posturas de sala de aula, de como não atuar com os adolescentes, mas aí, é mais na necessidade, não é na construção desse professor. [...] A gente, como coordenação da escola, tenta a todo momento dar o suporte necessário àquele professor, não estando todo o dia do lado dele, mas se o mesmo chega com uma dúvida ou, muitas vezes, em um momento em que a gente está mais desafogado, podemos dizer assim, chamamos ele para conversar, para saber como está, se está dando certo, se está com dúvidas, se está precisando de ajuda em alguma coisa. Então, de todas as maneiras, a escola tenta, dentro dos limites que ela tem, dar suporte a esse professor [iniciante]. Então, ele, realmente, não caminha só totalmente, mas a gestão, a coordenação pedagógica, tenta dar o mínimo de suporte possível para que o mesmo possa se formar e possa se tornar um bom professor (CE nº 1).

Eu tenho o maior cuidado e o maior zelo quando a gente recebe um professor novato, seja ele contratado ou no início da carreira efetiva do estado. Eu tenho o maior cuidado, porque eu lembro do meu início, do meu processo. Então, sempre gosto de receber esses professores com acolhimento, com uma conversa, com um apoio. Estendo a mão, sempre dando apoio a esses professores novatos, mostrando as dificuldades, mas também mostrando as coisas positivas que a escola tem, como nossos alunos, e sempre mostrando a ele que a gente sempre está ali, para acolher, para ajudar, para dar um pouco de experiência a esse professor. A gente está ali, realmente, com uma questão de apoio, de ajuda. Então, assim, a gente tenta sempre fazer esse acolhimento de ajuda e colocar para o professor que ele está ali e tem uma equipe para lhe ajudar, para lhe apoiar em todos os aspectos. Então, acho uma situação muito importante esse momento de acolhimento, com esse professor iniciante, que vai iniciar esse processo na docência (CE nº 4).

Sempre estabeleço uma comunicação clara com o professor, compartilhando ideias que possam ser inovadoras na sua prática, deixando-o à vontade para expressar suas opiniões (CE nº 5).

Procuro integrar o professor à proposta pedagógica da escola, reconhecendo seus pares como parceiros, fazendo ele compreender o que se espera com o seu trabalho e colocando-me à disposição para ajudá-lo (CE nº 6).

Ao considerar os conceitos de indução profissional docente propostos por André (2012), Roldão, Reis e Costa (2012) e Wong (2020), que entendem esse fenômeno como um processo planejado de acompanhamento, suporte e formação direcionado ao docente iniciante, identificam-se, nas respostas dos coordenadores escolares participantes, práticas como: apresentação da cultura escolar; acolhimento; diálogo permanente para alinhamentos e trocas de experiências; planejamento conjunto; integração do docente iniciante junto aos demais membros do grupo de professores; acompanhamento observacional em sala de aula e apresentação de *feedback*.



O CE n° 1 relata que planeja, em conjunto com o docente iniciante, os primeiros materiais didáticos a serem utilizados na sala de aula e que apresenta o professor aos alunos das turmas em que ele irá atuar. O CE n° 4 relembra o seu próprio processo inicial na docência para qualificar o apoio oferecido. A CE n° 5 permite que o docente iniciante se sinta à vontade para expressar suas opiniões, enquanto a CE n° 6 apresenta a proposta pedagógica da escola, aproximando o docente iniciante da cultura escolar da instituição.

Vale ressaltar o comentário do CE n° 1, ao declarar que “em um momento em que a gente está mais desafogado [...] chamamos ele para conversar”, momento esse não planejado pedagogicamente, limitando-se a uma simples consulta sobre o cotidiano do docente na escola e uma rápida devolutiva de sua parte. Em relação a essa prática não planejada, considera-se que ela não deve ser encarada como uma estratégia de indução profissional, pois não corresponde aos conceitos ora destacados.

Quanto aos desafios para estabelecer interações entre os coordenadores escolares participantes da pesquisa e os docentes iniciantes, esses não foram explicitamente destacados nas falas dos participantes. No entanto, é possível refletir sobre algumas de suas declarações, que de certa maneira indicam fragilidade nessas interações. O CE n° 1 respondeu que:

A gente acaba, muitas vezes, não tendo o acompanhamento adequado a esse professor durante esse período inicial. [...] A gente tem a percepção de que as pessoas podem entrar fácil na rotina, que as pessoas podem entrar fácil nos processos, então, às vezes, muitas vezes, você acaba não dando aquela real atenção a esse professor. [...] Então, assim, dentro da escola, na qual hoje eu atuo como coordenador, a gente tem, ainda, esse ponto fraco de não ter um apoio maior aos professores iniciantes [...] (CE n° 1).

Ele confirma que, na maioria das vezes, não realiza o acompanhamento adequado ao docente iniciante, admitindo ainda que esse é um ponto fraco seu. Expressa ainda a ideia de que, ao chegar à escola, é possível que o docente iniciante compreenda rapidamente seu funcionamento e se adapte à dinâmica local.

Já o CE n° 2 declarou que:

Quando a escola recebe, de fato, um professor considerado iniciante, tem toda aquela dúvida. A escola fica, de fato, com aquela dúvida para saber como esse professor vai lidar, vai trabalhar, vai oferecer o serviço dele com a equipe escolar (CE n° 2).

Com base no exposto, fica evidenciado que a expectativa em relação à qualidade do trabalho a ser desenvolvido não é exclusiva do professor que inicia sua carreira na



docência, mas também é compartilhada por aqueles que já fazem parte da escola, como gestor, equipe docente e estudantes. Embora a expectativa de ambas as partes seja compreensível, é importante destacar que ela é capaz de gerar sentimentos frustrantes para o iniciante. Por isso, é fundamental a implementação de práticas de indução profissional qualitativas por parte dos membros da gestão escolar e docentes mais experientes.

A CE n° 5 menciona uma preocupação sua, a saber:

Um desafio seria uma conversa com o profissional de ensino sobre os resultados dos estudantes, estabelecendo uma conexão que sempre pode melhorar. E nisso, trazer uma inquietação na sua perspectiva de trabalho, respeitando, é claro, sua opinião (CE n° 5).

Considerando que o docente é corresponsável pelos resultados de aprendizagem dos estudantes, é fundamental dialogar com o docente iniciante sobre esse tema, já que é comum enfrentar dificuldades na condução do processo de ensino e aprendizagem no início da carreira, uma realidade também mencionada por Franco (2000). A própria CE n° 5 explica que esse diálogo tem o intuito de promover inquietações junto ao docente iniciante para que haja reflexões sobre suas estratégias pedagógicas.

No que concerne às possibilidades de interações entre os coordenadores escolares participantes da pesquisa e os docentes iniciantes, os sujeitos entrevistados apresentam:

O coordenador tem a obrigação, de fato, de fazer o acompanhamento mais de perto, no sentido de fornecer meios para que esse professor tenha condição de realizar o seu trabalho. Às vezes, o professor, ao chegar na escola, um professor iniciante, ele, ao ser acolhido pela equipe de professores e também pelo coordenador, ele pode muito bem, em pouco tempo, já ser considerado destaque dentro da escola, no sentido de ter um bom relacionamento com os seus pares, ter um bom relacionamento com os estudantes e, conseqüentemente, ser uma pessoa que tenha conhecimento didático, uma pessoa que tenha conhecimento conteudista, ou seja, todos esses critérios são importantes para o bom convívio. E a escola, por sua vez, ao receber o novato, o iniciante, o coordenador deve ter sempre em mente e fazer uma retrospectiva da sua vida, lembrando que ele também já passou pelo momento inicial na sua carreira enquanto professor. Então, é de suma importância esse apoio do coordenador escolar quando recebe, de fato, um professor iniciante para que ele realmente possa contribuir com os desejos, com os objetivos da escola junto de toda a equipe (CE n° 2).

Eles [os professores iniciantes] precisam muito que a coordenação pedagógica esteja perto, apoiando, orientando no que for necessário, sem, é claro, sufocar o professor ou estar fazendo um trabalho diário de tutoria com ele, porque isso acaba tosando [bloqueando] a autonomia do professor, a criatividade dele e a própria experiência que ele tem que vivenciar por si mesmo e ir descobrindo como resolver os desafios que são impostos todos os dias. [...] E acredito que, às vezes, muitas vezes, é até mais fácil para o coordenador pedagógico trabalhar [com o professor



iniciante]. A relação se torna muito mais fácil. Os professores iniciantes, eles são mais abertos, mais flexíveis às sugestões, à mudança. O que é diferente com o professor que não é iniciante [...] (CE nº 3).

É muito importante para um professor que inicia essa docência ter uma equipe pedagógica que possa lhe apoiar para crescer. [...] Então, é essa situação de acolher, de ajudar, de orientar e informar também (CE nº 4).

Nosso papel como coordenador é facilitar esse processo de adaptação por meio de sugestões tanto teóricas como práticas. Garantir que o professor iniciante se sinta mais seguro em sala de aula possibilita um melhor desempenho e, conseqüentemente, um bom processo de ensino-aprendizagem (CE nº 7).

Todas as declarações destacam, de forma categórica, a importância da interação entre o coordenador escolar e o docente iniciante. As possibilidades apresentadas pelos entrevistados indicam algumas estratégias de indução profissional semelhantes às identificadas nos estudos de Amorim-Duque (2022), Mollica (2015) e Sena (2021).

Salienta-se que em nenhum momento os entrevistados mencionaram a existência de um tempo ou espaço específico na carga horária do coordenador escolar destinado a promover essa interação planejada, nem se existe periodicidade, recursos, instrumentos ou parâmetros a serem seguidos. Todavia, na rede Seduc-CE, atenta-se para as atribuições de acompanhamento e na promoção do desenvolvimento da formação continuada pela coordenação escolar, especialmente durante as horas-atividade dos professores, no momento destinado ao planejamento coletivo.

Franco, Grieco e Silva (2019) defendem as reuniões individuais e coletivas e observações em sala de aula para futuras apresentações de *feedbacks* como possibilidades formativas de professores, pois permitem uma aproximação ética, humana e profissional entre a coordenação pedagógica e o docente, entre o docente iniciante e seus pares.

Os coordenadores escolares mencionam ainda exemplos de experiências bem-sucedidas e os sentimentos que foram desenvolvidos por meio dessas interações junto aos docentes iniciantes.

Eu vejo que é muito interessante a atuação do professor iniciante. Eu, particularmente, gosto muito de trabalhar com o professor iniciante. Tenho tido bons resultados no acompanhamento a eles e no trabalho deles na escola. [...] Então, eu já tive excelentes experiências e fico muito feliz quando eu percebo o crescimento profissional daquele professor que chegou como iniciante na escola e depois de um ano, dois anos, a gente olha para trás e vê o quanto ele cresceu e o quanto o trabalho da coordenação pedagógica pôde contribuir para isso (CE nº 3).

Sobre a experiência exitosa, cito o desenvolvimento de pesquisa para o Ceará Científico [ação institucional da Seduc, a qual estimula o ensino através da pesquisa científica], sob orientação do professor recém-chegado de Geografia [...]. Foi uma excelente oportunidade de despertar nele o sentimento de pertencimento à escola, de aproximação com os alunos e de parceria com a gestão. Obtivemos um resultado muito positivo, no que diz respeito ao fortalecimento da prática docente (CE n° 6).

Em minha pouca experiência tive a oportunidade de acolher duas professoras iniciantes dentro da área e me percebi sendo um suporte que eu gostaria de ter tido no início da minha prática docente, sendo alguém que tentou acolher o que as professoras já traziam de bagagem e que mostrou algumas práticas exitosas vividas por mim e materiais que fortaleceram as minhas aulas durante o período em que estava em sala de aula (CE n° 7).

O sentimento da CE n° 3 é de satisfação em trabalhar com docentes iniciantes na carreira do magistério e o quanto é prazeroso vê-los crescer profissionalmente. Afirma já haver alcançado bons resultados por meio do seu trabalho junto a esses.

A CE n° 6 compartilhou uma experiência vívida com um docente que havia recentemente ingressado na escola. Ela relata que a oportunidade oferecida despertou um sentimento satisfatório no docente, fazendo-o sentir-se mais pertencente à escola, mais próximo dos estudantes e percebendo a gestão escolar como parceira de seu trabalho. Por sua vez, a CE n° 7 destaca sua experiência ao apoiar o trabalho de dois docentes iniciantes, valorizando os conhecimentos adquiridos por eles e compartilhando práticas pedagógicas que funcionaram em sua trajetória, além de materiais didáticos que utilizou durante seu período de regência em sala de aula.

Nota-se, a partir das percepções alcançadas, que o coordenador escolar atua na formação, articulação, integração, apoio, transformação e acompanhamento junto aos docentes da escola, podendo atuar em especial no processo de inserção na carreira do docente iniciante.

## 5 CONCLUSÃO

O presente escrito buscou compreender as percepções de coordenadores escolares acerca das suas interações com docentes iniciantes em escolas de ensino médio da rede pública estadual do Ceará.

As práticas de indução docente realizadas pelos coordenadores escolares participantes, como: apresentação da cultura escolar; acolhimento; diálogo permanente para alinhamentos e trocas de experiências; planejamento conjunto; integração do docente iniciante junto aos demais membros do grupo de professores; acompanhamento



observacional em sala de aula e apresentação de *feedback*, reforçam a figura desse profissional como agente formador na escola.

Apesar da realização dessas práticas, os autores desta pesquisa, embasados nos conceitos ora apresentados sobre indução profissional, consideram que os coordenadores escolares participantes não desenvolvem práticas institucionalizadas, planejadas e sistematizadas de indução docente, podendo elas acontecerem ou não de maneira diversificada, pontual, aleatória ou, até mesmo, nem acontecer.

Defende-se a importância e a necessidade de mais pesquisas para aprofundamento acerca da temática em questão, haja vista que, na rede estadual de ensino do Ceará, não há políticas públicas de indução profissional docente. No entanto, é urgente a adoção de políticas voltadas ao acompanhamento de docentes iniciantes, nas quais os coordenadores escolares, após um período de formação, atuem de maneira a fortalecer e ampliar as possibilidades de aprendizagem dos iniciantes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. O papel do Coordenador Pedagógico. **Revista Educação**, São Paulo, v. 12, n. 142, fev. 2009.

AMORIM-DUQUE, A. D. de. **O trabalho da coordenação pedagógica no processo de inserção de professores iniciantes na docência**. 2022. 180 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/0f11763e-9ce7-4277-a59e-ff27fd023a1b/full>. Acesso em: 15 dez. 2024.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441/4804>. Acesso em: 14 dez. 2024.

ANDRE, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, [S. l.] v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZsNkyQs8gSbvqGgPGmKQrFz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 dez. 2024.

ARAÚJO, O. H. A. **Formação inicial de coordenadores pedagógicos: concepções, identidade profissional e práticas pedagógicas**. 2019. 165 f. Tese (Doutorado) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16801?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16801?locale=pt_BR). Acesso em: 12 dez. 2024.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.



BRAGA, D. M. **A atuação da coordenação escolar no processo de indução profissional de docentes iniciantes na rede pública estadual de ensino do Ceará.** 2024. 243f. Dissertação - Curso de Ensino e Formação Docente, Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção-CE, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/6039>. Acesso em: 18 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n° 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 de maio 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br>. Acesso em: 12 dez. 2024.

CASTRO, I. M. de S.; FARIAS, I. M. S. O coordenador pedagógico em face à indução docente na escola: dispositivos, conteúdos e desafios. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. e6472013, 2024. DOI: 10.14244/198271996472. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6472>. Acesso em: 19 dez. 2024.

CASTRO, I. M. de S. **Práticas de indução profissional docente no Ensino Médio na perspectiva de coordenadores pedagógicos.** 2022. 182 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em 2022) - Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE. 2022. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=106580>. Acesso em: 18 dez. 2024.

CAVALCANTE, M. M. S.; FARIAS, I. M. S.; FALCAO, G. M. B.; SILVA, S. P. Desafios dos primeiros anos de docência: narrativas sobre experiências e aprendizados de professores iniciantes. In: Cruz, G. B. e Jiménez-Narvaéz, M. M. (Org.). **Formação e inserção profissional docente em contexto [recurso eletrônico]: debates entre Brasil e Colômbia.** 1ed. Jundiaí, São Paulo: Paco, 2023, v. 1, p. 326-345. Disponível em: <https://editorialpaco.com.br/ebook/gratis/9788546224890.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2024.

CEARÁ. **Decreto n° 35.048, de 14 de dezembro de 2022.** Altera a estrutura organizacional e aprova o regulamento da secretaria da educação (Seduc). Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 15 dez. 2022a. Disponível em: <http://imagens.seplaq.ce.gov.br/PDF/20221215/do20221215p01.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2024.

CEARÁ. **Lei n° 17.986, de 24 de março de 2022.** Dispõe sobre as denominações e atribuições gerais dos cargos de provimento em comissão dos estabelecimentos de ensino público do estado no âmbito do poder executivo estadual. Fortaleza: Assembleia Legislativa, 2022b. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ce/lei-ordinaria-n-17986-2022-ceara-%20dispoe-sobre-as-denominacoes-e-atribuicoes-gerais-dos-cargos-de-provimento-em-comissao-%20dos-estabelecimentos-de-ensino-publico-do-estado-no-ambito-do-poder-executivo-estadual>. Acesso em: 14 set. 2023.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Modelo de Regimento Escolar 2020.** Fortaleza: Seduc/SEB, 2020.



CEARÁ. Secretaria da Educação. **Orientações para o suporte pedagógico**. Fortaleza: Seduc, 2013. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2012/12/cartilha\\_atualizada\\_07\\_01\\_2013.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2012/12/cartilha_atualizada_07_01_2013.pdf). Acesso em: 17 dez. 2024.

CRUZ, G. B.; FARIAS, I. M. S.; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos – SP, v.14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: 15 dez. 2024.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R de; CHRISTOV, L. H. da S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2000. p. 33-35.

FRANCO, F. C.; GRIECCO, A. C.; SILVA, R. A. O coordenador pedagógico e a formação continuada em serviço do professor em início de carreira. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 15, p. 232-240, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1858>. Acesso em: 16 dez. 2024.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995. p. 31-61. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955745/mod\\_resource/content/1/Huberman-m-o-ciclo-de-vida-profissional-.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955745/mod_resource/content/1/Huberman-m-o-ciclo-de-vida-profissional-.pdf). Acesso em: 18 dez. 2024.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. 1 ed. Porto Alegre: Artmed editora, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

MINAYO, M. C de S (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOLLICA, A. J. P. **O professor especialista iniciante**: contribuições do coordenador pedagógico para seu trabalho. 2015. 247 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16167>. Acesso em: 18 dez. 2024.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2000.



PERRELLI, M. A. de S.; TEIXEIRA, L. R. M.; NOGUEIRA, E. G. D.; REBOLO, F. Narrativas do início da docência: uma investigação-formação com alunas concluintes de um curso de pedagogia. **Interfaces da educação**, Paranaíba, v. 4, n. 10, p. 35-46, 2013. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/544>. Acesso em: 6 dez. 2023.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011. p. 227-288. Disponível em: [https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/o-coordenador-pedagogico-e-a-formacao-de-professores-intencoes-tensoes-e-contradicoes\\_db5d8b20-8e69-41e9-8466-7dce090fcb9a](https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/o-coordenador-pedagogico-e-a-formacao-de-professores-intencoes-tensoes-e-contradicoes_db5d8b20-8e69-41e9-8466-7dce090fcb9a). Acesso em: 16 dez. 2024.

ROLDÃO, M. do C.; REIS, P.; COSTA, N. Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação: estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 435-457, set 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v20n76/v20n76a02.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2024.

SENA, E. C. de S. **Acolher para desenvolver: o professor iniciante e os processos de indução pedagógica, primícias do trabalho formativo**. 2021. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, SP, 2021. Disponível em: <https://uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/arquivo/643>. Acesso em: 14 dez. 2024.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a função docente**. Lisboa: Porto, 1997. p. 51-80.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOZETTO, S. S.; KAILER, P. G. da L. Formação inicial do pedagogo que atua como coordenador pedagógico: análises e reflexões dos saberes profissionais. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 361-379, 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/27871>. Acesso em: 20 dez. 2024.

WONG, H. K. Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. 1-19, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4139>. Acesso em: 12 dez. 2024.

